Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570390
Centre d'intérêt: 510

Association québécoise de pédagogie collégiale. Colloque (1er : 1981 : Province de Québec).

Les "modes" pédagogiques : actes / du colloque de fondation de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu les 4 et 5 juin 1981 ; [rédaction, Claude Gagnon... et al.]. -- [Montréal] : L'Association, 1982.
32 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p. Dépouillement partiel: L'évolution de l'école québécoise : de l'artisanat à l'industrie en passant par la manufacture : une hypothèse de travail à propos de l'évolution de l'organisation du travail dans l'enseignement québécois / Antoine Baby.

Vedette(s)-secondaire(s): Gagnon, Claude * Baby, Antoine

Descripteur(s): Théorie de l'éducation * Pratique pédagogique * Stratégie pédagogique * Enseignement individualisé * Histoire de l'éducation * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce premier colloque de l'AQPC visait les objectifs suivants: dresser un portrait des "modes" pédagogiques vécues et observées depuis la création des collèges; identifier les "modes" futures et le contexte dans lequel elles évolueront; recueillir les réactions et les positions des participants face à ces "modes". La conférence de clôture donne aux "modes" pédagogiques un cadre d'analyse plus large à travers la dynamique de l'évolution sociale, culturelle et économique des sociétés industrielles.

LES "MODES" PEDAGOGIQUES

Actes du colloque de fondation de
l'Association québécoise de pédagogie
collégiale tenu les 4 et 5 juin 1981

ASSOCIATION QUEBECOISE DE PEDAGOGIE COLLEGIALE
Février 1982

95-70398

Les actes du colloque sont le fruit de la contribution des personnes suivantes:

Claude Gagnon
André Gaudreau
Jacques Gilbert
Bernard Morin
Monique Dubreuil
Jean-Marie Morand
Gaston Faucher
Claire Giroux
Gilles Paiement
Jean-Pierre Goulet
Jean-Paul Michaud
Gilbert Rouzier
Gérald Sigouin
Normand Bérubé
Roger Girard
Rhéo Lacroix
Nicole Tremblay
Antoine Baby

La mise en forme, la rédaction et la publication de ce document ont été assurées par:

Claude Gagnon (Collège de la Région De l'Amiante)
André Gaudreau (Collège de St-Hyacinthe)
Jean-Pierre Goulet (Collège de L'Assomption)
Bernard Morin (Collège de St-Jérôme)
Gilles Paiement (Collège de St-Hyacinthe)

CONTENU DU DOCUMENT

Première partie : Les considérations préliminaires

1. Le colloque
2. Les acteurs
3. Le thème

Deuxième partie : Le travail sur le thème

Troisième partie: Les "modes" pédagogiques

1. Les "modes" pédagogiques vécues et observées
   - 1.1 Un portrait global
   - 1.2 Les courants majeurs
     - 1.21 Individualisation de l'enseignement
     - 1.22 Systématisation de l'enseignement
2. Les "modes" des prochaines années

Quatrième partie: En guise de conclusion

Cinquième partie: Texte de la communication de Antoine Baby

PREMIERE PARTIE: Les considérations préliminaires

Les actes d'un colloque c'est le film de son déroulement et plus spécialement de son contenu. Mais il va sans dire que les actes d'un colloque ne sont pas le fruit d'une génération spontanée ni l'émergence gratuite de réflexions et de recherches menées par un groupe d'individus venus de nulle part qui improvisent sur un thème saisi au hasard des circonstances. Il convient donc, en guise de présentation, de dire aux lecteurs ce qu'il en est de ce colloque, de ses acteurs et du thème exploité puisque toute activité de ce genre procède d'une conjoncture qui lui confère certaines significations particulières.

1. Le colloque

Le colloque sur les "modes" pédagogiques s'est tenu les 4 et 5 juin 1981 et regroupait une vingtaine de personnes en provenance des collèges du Québec.

L'initiative du colloque revient à un groupe de conseillers pédagogiques travaillant dans des services de recherche et d'expérimentation et/ou d'aide pédagogique aux professeurs dans différents cégeps.

Au mois d'août 1980 ces mêmes conseillers pédagogiques réunis à La Pocatière décidaient de ne plus adhérer à la structure de regroupement professionnel que leur offrait la Fédération des cégeps et au même moment exprimaient clairement leur volonté de se retrouver avec les autres intervenants dans des lieux d'échange et de réflexion bien arrimés à la pédagogie collégiale et à son développement.

Ce fait explique en bonne partie les deux types d'objectifs poursuivis à travers le colloque. D'une part, on invitait les participants à explorer d'une manière structurée une dimension particulière de la pédagogie collégiale et de l'autre on leur proposait l'étude d'une proposition de création d'un nouvel outil de regroupement des intervenants pédagogiques des collèges.

Les résultats font que le travail sur les "modes" pédagogiques donne lieu à la publication des actes du colloque et que les participants ont officiellement fondé l'Association québécoise de pédagogie collégiale.

2. Les acteurs

Les objectifs du colloque se voulaient convergents et pour que la jonction se réalise il fallait que les participants incarnent cette convergence. A partir du moment où le focus est mis sur la pédagogie, sa pratique et son développement, il devenait essentiel de favoriser la rencontre des principaux artisans de cette pédagogie collégiale, ce qui n'a pas souvent été le cas depuis la création des cégeps. Ainsi, au groupe initial des conseillers pédagogiques se sont joints des professeurs de cégeps et des conseillers pédagogiques de collèges privés.

Ajoutons que cette première expérience de regroupement n'excluait personne à priori mais des contingences multiples empêchaient de faire du colloque un événement de plus grande envergure quant au nombre de participants. De toute manière l'important n'était pas d'assurer une représentation proportionnelle aux intervenants mais plutôt d'ouvrir une porte sur la mise en commun de préoccupations et de projets, et surtout de mettre en chantier ce qui pourrait assurer la suite du monde d'un nouveau lieu de travail sur la pédagogie collégiale.

3. Le thème

Le coup d'envoi des collèges a été donné en pleine révolution pédagogique. Quoique tranquille celle-là aussi, il reste que les collèges, rejetons de "la révolution québécoise", devaient aménager et se meubler alors que le marché de la pédagogie était florissant et diversifié. Dans un tel contexte les intervenants pédagogiques, et tout spécialement les professeurs et les conseillers pédagogiques, furent étroitement liés aux courants pédagogiques tant dans la théorie que dans la pratique. Tantôt en accord, tantôt en désaccord, parfois ambivalents ou nettement en contradiction, ils vécurent la mode et les "modes" pédagogiques.

Les professeurs et les conseillers pédagogiques auront consacré du temps et des énergies aux formules et aux méthodes pédagogiques, aux objectifs, à l'évaluation, à la planification de l'enseignement, au perfectionnement, aux processus d'apprentissage, à l'innovation et à la recherche et à combien d'autres dimensions de la vie pédagogique. En ce sens le thème des "modes" pédagogiques surgissait un peu de lui-même après une dizaine d'années de travail surtout lorsque la conjoncture amène tout un chacun à faire des bilans et des évaluations.

Le thème du colloque propose une démarche prospective. Les "modes" pédagogiques alimenteront largement le quotidien des intervenants pédagogiques au cours des prochaines années et d'aucuns sentent le besoin de s'en saisir, de les appréhender le mieux possible, d'essayer d'en prévoir les manifestations, de les influencer et surtout de se situer par rapport aux orientations qui marqueront la pédagogie collégiale. Et ce besoin il s'accompagne du désir de se donner les instruments et les lieux appropriés de recherche puisque l'action à entreprendre et

les gestes à poser obligent ceux qui font la pédagogie collégiale à se rencontrer sur un terrain proprement pédagogique.

Le thème des "modes" pédagogiques c'est un fil conducteur, un aboutissement et un point de départ, un lieu de rencontre, d'échange et de recherche. C'étaient les objectifs du colloque et le thème aura largement contribué à les atteindre en favorisant la convergence d'individus et de leurs préoccupations à l'égard de la pédagogie dans les collèges du Québec.

DEUXIEME PARTIE: Le travail sur le thème

Le temps du colloque fut partagé entre des ateliers, une plénière et une conférence.

La tâche à réaliser par les participants en atelier et lors de la plénière comportait trois volets:

1. dresser un portrait des "modes" pédagogiques vécues et observées depuis la création des collèges;

2. identifier les "modes" futures et le contexte dans lequel elles évolueront;

3. recueillir les réactions et les positions des participants face à ces "modes".

Le texte qui suit présente le produit de la tâche et s'articule principalement autour des volets un et deux en y intégrant les éléments du troisième volet. Ceci nous semblait la façon la plus sûre de respecter les contributions de chacun, de conférer au texte un maximum de cohérence et de mettre en évidence les analyses et parfois les conclusions qui se dégagent des interventions.

La conférence de Antoine Baby de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval clôturait le colloque. Son intervention visait à fournir un cadre d'analyse plus large de la réalité pédagogique. Il s'agissait de favoriser une saisie globale des "modes" pédagogiques à travers la dynamique de l'évolution sociale, culturelle et économique des sociétés industrielles. Nous vous livrons en dernière partie le texte intégral de son exposé.

TROISIEME PARTIE: Les "modes" pédagogiques

1. Les "modes" pédagogiques vécues et observées

D'entrée de jeu l'expression "modes" pédagogiques a suscité des réactions plutôt négatives chez l'ensemble des participants. Même si plusieurs reconnaissaient les mérites de l'expression à décrire un climat et un environnement dans lequel ont baigné assez souvent la théorie et la pratique pédagogiques, la majorité lui aurait préféré le vocable moins péjoratif de courants pédagogiques. D'ailleurs le listing des "modes" ne pouvant être exhaustif et l'objectif n'étant pas d'en établir une nomenclature platonique, il fut convenu au départ que l'expression référait indistinctement à des courants, des systèmes, des méthodes et des techniques pédagogiques. En fait, et compte tenu du temps disponible et de la méthode de travail retenue, les intervenants ont plutôt passé en revue les courants pédagogiques en les caractérisant parfois selon les méthodes et les techniques qui en sont issues.

Les "modes" identifiées par les participants ne se présentent pas nécessairement selon une chronologie ou une logique évolutive. Toutefois nous croyons que cela correspond dans une bonne mesure à la réalité vécue et observée par chacun puisque tous les courants qui ont marqué cette douzaine d'années de pédagogie collégiale demeurent présents et vivants à des degrés variables dans les institutions et dans le réseau. Par exemple, l'enseignement magistral que nous serions tentés de rapprocher des années soixante-dix (70) conserve toujours ses "lettres de noblesse" en quatre-vingt-un (81) comme le soulignait un intervenant.

Aussi le portrait des "modes" dégagé par les participants s'articule en deux temps: d'abord un portrait global des courants pédagogiques suivi d'une identification plus nette de courants majeurs auxquels se greffent des manifestations plus particulières. Nous tenterons de respecter ce modèle spontané qui semble ressortir des interventions.

1.1 Un portrait global

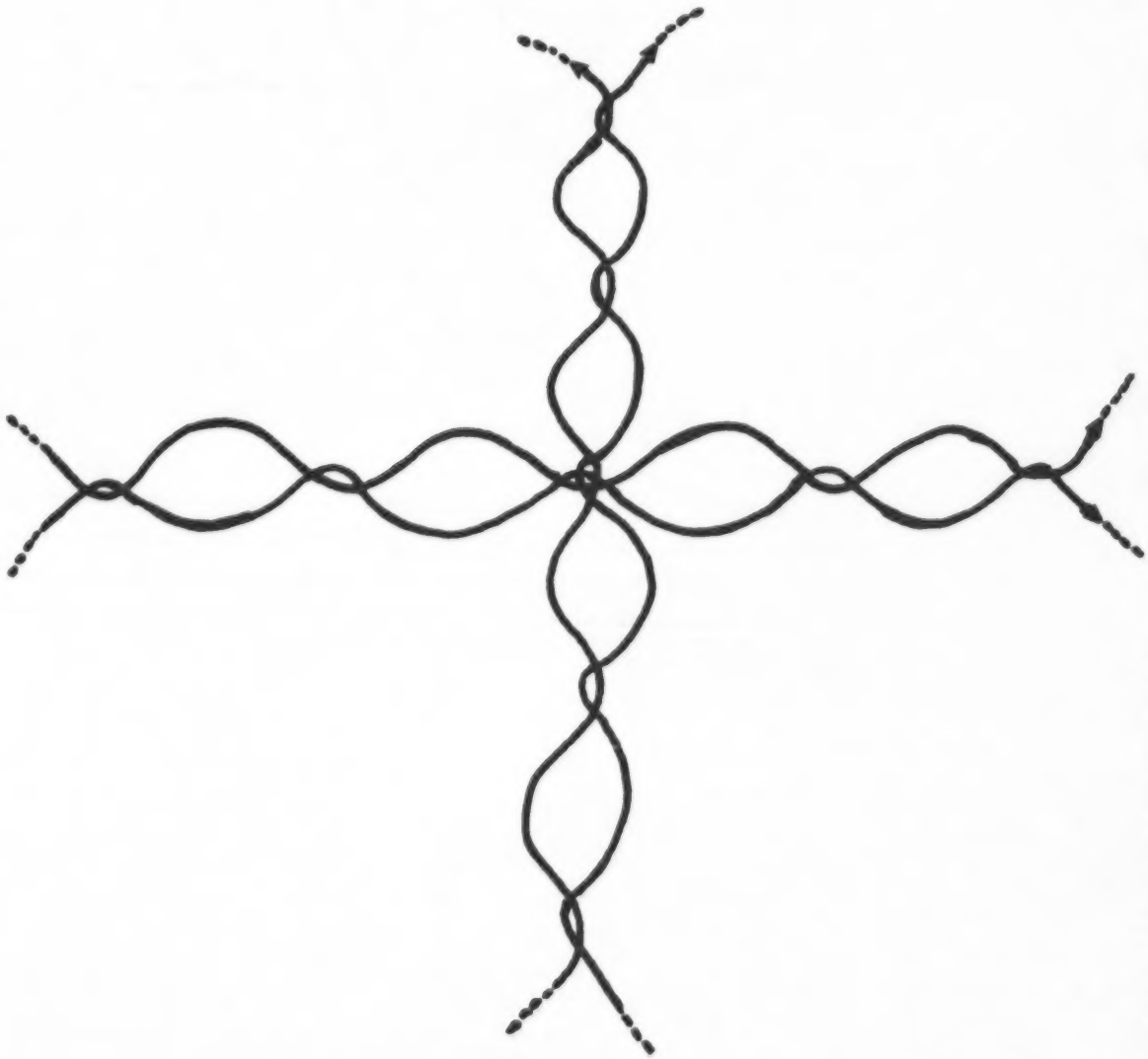
A partir des propos recueillis nous obtenons un premier portrait un peu grossier des courants pédagogiques vécus et observés mais qui tisse une toile de fond sur laquelle se profile la majorité des "modes" pédagogiques.

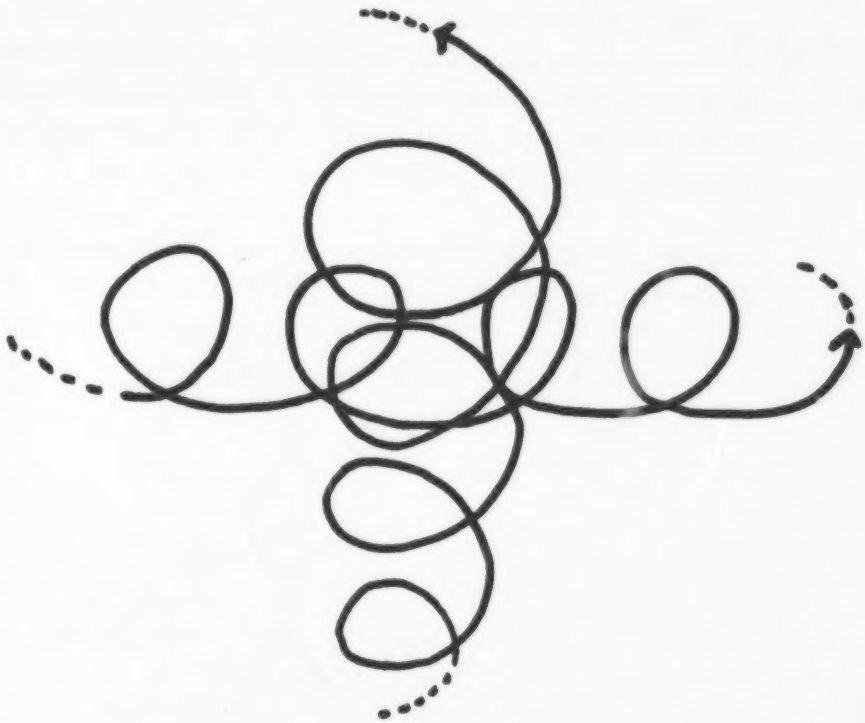
Les courants nous pouvons les représenter par des axes horizontaux et verticaux non-rectilignes, parfois en spirale, et qui sont autant de continuums pédagogiques. A l'horizontale nous retrouvons des courants du genre: de la pédagogie du contenu à la pédagogie du contenant; de l'enseignement à l'apprentissage; du magistral au tutorat; du professeur à l'étudiant; de la méthode aux formules pédagogiques; de la pédagogie à la technologie éducative; de la didactique à l'approche systémique; de la reproduction à la créativité; etc. A la verticale nous aurions: du plan de cours à la systématisation de l'enseignement; de la retransmission des contenus aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage; de la pédagogie sur le tas au perfectionnement pédagogique; etc.

Autrement dit, les "modes" pédagogiques prises individuellement et telles qu'évoquées par les participants rejoignent constamment des courants comme ceux-là, lesquels chevauchent et se rencontrent à plusieurs reprises.

De plus, les courants aussi bien que les formules qui les caractérisent sont la plupart du temps présentés par paire, les éléments de la paire bien souvent en opposition ou en réaction dans une sorte de dialectique d'évolution. Par exemple, on associe volontiers individualisation et personnalisation de l'enseignement.

Les schémas tout aussi grossiers qui rendraient compte de ce portrait d'ensemble ressembleraient à ceux-ci:





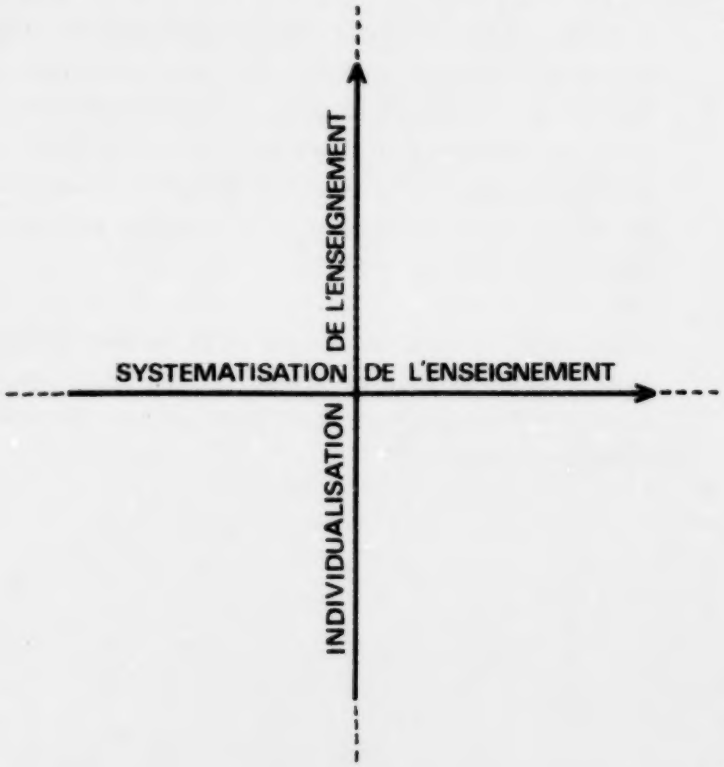
Donc ce portrait global c'est une sorte de photo de famille ou photo d'époque devant laquelle on éprouve des difficultés à mettre le bon nom sur la bonne figure mais où tout le monde s'emploie à reconstituer les liens plus ou moins harmonieux et parfois inexistants qui font vivre l'ensemble.

1.2 Les courants majeurs

Le portrait un peu chargé du début se précise sensiblement lorsqu'on regarde d'un peu plus près ce que les participants ont mis sur la table.

Cette fois nous pensons que le schéma se simplifie beaucoup et peut se ramener à deux courants principaux, ou deux axes intégrateurs, auxquels se greffent la très grande majorité des "modes" pédagogiques.

Nous serions en présence de variations sur un même thème beaucoup plus que de courants différents ou de "modes" en opposition même si les uns et les autres sont parfois en réaction. Nous pourrions même avancer que les deux courants majeurs tendent à se rejoindre plutôt qu'à se croiser. Mais nous reviendrons un peu plus loin sur cet aspect particulier; pour l'instant, voyons de quoi aurait l'air ce nouveau schéma.



Bien entendu ces courants majeurs sont porteurs à la fois de tensions inévitables et de dimensions intégratrices. Il y a du positif et du négatif sur les deux axes et tout au long de ceux-ci. Ils émergent comme des courants dominants mais contiennent aussi des caractères récessifs. Par exemple l'individualisation de l'enseignement mène à la personnalisation et du même coup englobe des visions mécanistes de l'apprentissage tout autant qu'un cheminement vers l'autonomisation et la responsabilité. Même chose pour la systématisation: elle est organisation, uniformisation et standardisation mais également recherche d'harmonisation de systémisation et d'organicité.

1.21 Individualisation de l'enseignement

C'est un courant majeur et omniprésent dans la pédagogie en général et particulièrement dans les collèges depuis leur création. Les manifestations sont multiples. L'enseignement individualisé prend la forme des modules d'enseignement, de l'enseignement par objectifs, de l'enseignement programmé, gradué et micro-gradué, de la formation sur mesure surtout répandue à l'éducation des adultes, jusqu'à l'enseignement assisté par ordinateur.

C'est aussi le lieu privilégié de la technologie éducative et de l'utilisation massive de l'audio-visuel sous toutes ses formes pour favoriser la communication pédagogique avec l'individu en situation d'apprentissage.

Le courant de l'actualisation de l'enseignement se situe également dans la lignée de l'individualisation. En effet en voulant rapprocher l'enseignement des réalités quotidiennes, on désire renforcer les apprentissages chez l'individu en le plaçant dans des situations concrètes où on lui demande d'agir sur la réalité. Le plus bel exemple demeure le stage sous toutes ses formes et nous pouvons y ajouter l'ensemble des laboratoires, des travaux pratiques et des projets de fin d'études où on insiste de plus en plus pour que l'action pédagogique débouche sur de véritables réalisations ou encore aient des retombées dans le milieu.

Le travail de groupe, bien qu'à un niveau intermédiaire, constitue une autre manifestation de l'individualisation. L'idée demeure puisqu'il s'agit de confier davantage de responsabilités à l'étudiant face aux apprentissages à réaliser. Le groupe de tâche, le travail d'équipe, l'atelier, le séminaire, l'apprentissage par les pairs sont autant de formules pédagogiques dont l'utilisation répandue en font un courant important.

Le team-teaching, l'inter, le multi et le pluridisciplinaire se posent d'abord comme la contrepartie de l'individualisation et particulièrement de l'enseignement individualisé dans ses approches plutôt mécanistes. On perçoit facilement ces "modes" comme une réaction à l'atomisation des connaissances, au cloisonnement des savoirs et à l'isolement des individus en formation. Ainsi, on tentera de bâtir des lieux d'intégration des connaissances et des apprentissages. Toutefois ce courant de la multidisciplinarité rejoint à plusieurs points de vue l'individualisation puisqu'un des objectifs majeurs consiste à centrer le

processus d'apprentissage beaucoup plus sur le potentiel et les ressources des étudiants que sur l'acte d'enseignement du professeur. De plus les formules pédagogiques directement ou indirectement inspirées de l'enseignement individualisé et de la technologie éducative seront monnaie courante dans les expériences multidisciplinaires.

Et nous rejoignons le courant de la personnalisation de l'enseignement. Lui aussi à bien des égards en réaction à l'individualisation mais dans la même lignée puisqu'on reste braqué sur l'individu mais en le considérant du point de vue du développement intégral de la personne. De souche rogérienne, ce courant se caractérise par le concept de la non-directivité, par celui de "apprendre à apprendre" et par l'élargissement des pouvoirs des étudiants sur les démarches d'enseignement et d'apprentissage. On fera appel à des théories et des techniques de créativité, de pédagogie ouverte, de croissance personnelle de même qu'on assiste à l'émergence d'approches pédagogiques à caractère plus ou moins thérapeutiques.

A la personnalisation de l'enseignement on accole volontiers le courant de l'approche systémique et en particulier le phénomène des profils. On fait une place importante aux styles d'apprentissage, aux profils intellectuel, social, culturel, économique des étudiants dans le but de mieux saisir les besoins et de développer les stratégies et les interventions pédagogiques appropriées.

Voilà à grands traits un tour d'horizon forcément incomplet du courant majeur de l'individualisation de l'enseignement.

1.22 Systématisation de l'enseignement

La systématisation de l'enseignement c'est un ensemble d'activités et de programmes visant la structuration et la planification des moyens d'enseignement de façon à maximiser les résultats escomptés. Nous avons là une définition un peu sommaire mais qui prend toute sa signification dans des programmes comme PERFORMA et dans les nombreuses activités d'information, d'intervention et de formation mises sur pied dans les collèges et qui tendent vers un même objectif: mieux planifier l'intervention pédagogique.

Le courant des objectifs occupe une place de choix dans la systématisation de l'enseignement. Tout un chacun s'initie à cette technologie de telle sorte qu'on se retrouve dans un véritable système où toutes les activités institutionnelles, tant administratives que pédagogiques, finissent par se conformer à ce modèle opérationnel. Au plan de l'enseignement le système comprendra: objectifs de formation, objectifs d'apprentissage opérationnels (découpage des contenus), planification et choix des stratégies d'enseignement et des moyens, évaluation. Ce sont toutes ces dimensions prises individuellement et dans leur ensemble qui ont fait l'objet de la systématisation. Bien sûr un tel processus de production mise sur l'efficacité et la rentabilité maximale et a pu donner lieu à des standardisations démesurées mais favoriser également une plus grande cohérence des interventions pédagogiques.

La technique des objectifs connaît donc ses heures de gloire. La planification et le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage amènent toute une gamme d'activités visant l'outillage pédagogique au plan des techniques et des formules. L'évaluation préoccupe un peu tout le monde et prend l'allure d'un véritable courant

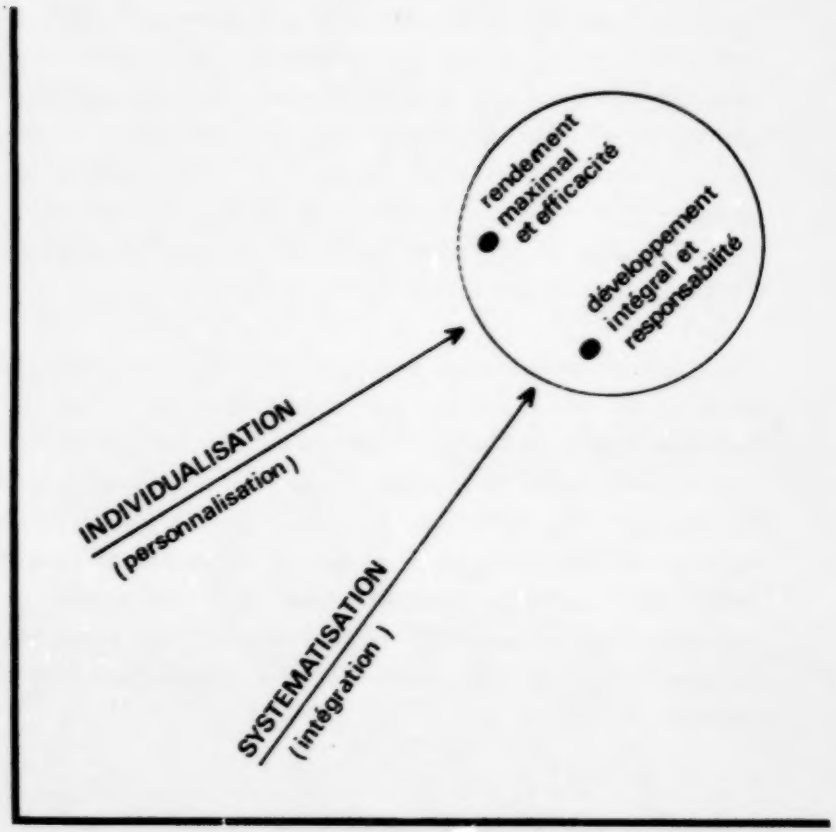
pédagogique de telle sorte qu'à partir de l'évaluation dite traditionnelle ou sommative on chemine vers des approches formatives non sans avoir exploré toute une série de moyens allant du pourcentage d'échecs obligatoires selon la courbe normale à la réussite assurée. A d'autres niveaux l'évaluation occupera une place de plus en plus importante. Depuis le rapport Nadeau on s'adonne régulièrement à des analyses de programmes de même que des décisions politiques et administratives engagent les organismes dans des démarches d'analyse institutionnelle et de définition de leur projet éducatif. Autrement dit ce fut la mode des algorithmes au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'administration.

Et la tendance à la systématisation nous la retrouvons dans le courant de l'innovation, de l'expérimentation et de la recherche pédagogique au niveau collégial. L'accent porte ici sur la relation maître/élève, les stratégies d'enseignement, les processus d'apprentissage et l'évaluation. Plusieurs des démarches et des projets d'innovation s'inspirent et alimentent le courant de la systématisation de l'enseignement.

En guise de conclusion à ce chapitre sur les "modes" pédagogiques vécues et observées, soulignons qu'il se dessine un phénomène de convergence entre les courants de telle manière que l'individualisation et la systématisation de l'enseignement qui se dégagent du portrait global empruntent des directions communes. D'ailleurs le phénomène traduit bien ce que nous énoncions précédemment à l'effet que les courants pédagogiques sont porteurs à la fois de tensions contradictoires et de forces intégratrices. En somme on reconnaît dans l'individualisation et la systématisation de l'enseignement une certaine

recherche d'efficacité "normale", de cohérence "normale", puisque la personnalisation et l'organicité d'un système tout comme le rendement et le développement intégral se côtoient et s'appuient. On aspire à un équilibre tout en demeurant conscient des enjeux.

Nous pouvons maintenant imaginer un nouveau schéma.



2. Les "modes" des prochaines années

Au point de départ disons que les participants au colloque ont surtout mis l'accent sur le concept de formation plutôt que sur les "modes" ou les courants pédagogiques des prochaines années. Ils auront davantage procédé à une analyse du contexte et de la conjoncture plutôt qu'à l'identification de systèmes et de méthodes à venir. Tout le monde s'entendait à peu près pour dire qu'il y aura peu de nouveautés au cours des prochaines années, que nous vivrons une période marquée par la continuité et la consolidation, ce qui tendrait à confirmer le schéma de convergence des courants pédagogiques majeurs que nous avons présenté à la fin du chapitre précédent. Comme nous le soulignions, nous assisterons à une standardisation croissante où les "kit" d'enseignement à la portée de tous et les objectifs précis et communs seront chose courante. D'ailleurs la place de la standardisation dans le futur laisse entrevoir de nouvelles perspectives selon lesquelles des dimensions comme la personnalisation et la communautarisation co-existeront et même vivront dans la standardisation.

La notion d'apprentissage semble vouloir être une préoccupation importante et qui s'inscrit d'ailleurs dans la suite de travaux et de recherches déjà bien amorcés. Les recherches sur les styles d'apprentissage et la pensée formelle risquent d'avoir une influence considérable sur la pédagogie tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage. Reste à voir de l'avis de plusieurs si ce mouvement sera récupéré au profit d'une certaine systématisation de l'enseignement ou si elle débouchera sur de nouvelles avenues donnant lieu à des pratiques plus proches des besoins des étudiants et du développement pédagogique en général.

A propos du perfectionnement, que l'on dit être un courant en pleine croissance, on se demande s'il demeurera centré sur l'évolution personnelle et/ou individuelle ou s'il proposera des modèles un peu plus communautaires ou collectifs de la formation et du rôle de l'école. Est-ce que l'institution ne risque pas de s'approprier le perfectionnement au profit de l'oeuvre de l'accountability et de la recherche d'efficacité institutionnelle avant de servir les intérêts des individus en formation et des pédagogues? D'autre part un large consensus s'établit au sujet du perfectionnement pédagogique lorsqu'on se penche sur les moyens privilégiés de combattre l'absence de sang neuf et le vieillissement des intervenants pédagogiques.

Et l'ordinateur? Dans la foulée de la technologie éducative se présente les développements rapides de la cybernétique et tout particulièrement de l'informatique et de la télématique et l'intensification de leurs rapports avec l'enseignement et l'apprentissage. Un peu tout le monde songe à une révolution semblable, voire beaucoup plus importante que celle de l'audio-visuel. On pense en termes de remises en cause des rapports de l'individu à la connaissance et de développement d'outils inédits d'apprentissage. Toutefois il y a une prudence: les réactions oscillent entre la crainte du "gadget" amusant et dépersonnalisant et l'émerveillement suscité par les possibilités énormes de la machine dans le champ des processus et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage expérimentés jusqu'à maintenant. On peut même constater chez plusieurs une méfiance puisque les administrations portent bien haut le drapeau de la pédagogie pour justifier un appareillage fort utile au niveau administratif. Toutefois il y a unanimité pour dire que le phénomène de l'ordinateur sera un courant majeur et qu'il nous faut se préparer à une véritable révolution sociale et pédagogique dont on ne

peut même pas prévoir les manifestations et les conséquences à l'heure actuelle. En se gardant bien d'être alarmiste, on s'inquiète tout en exprimant une joyeuse fascination. On convient aisément que toute la pédagogie sera fortement influencée par ce phénomène, et dans cette mesure on sent facilement remis en cause tout l'édifice pédagogique actuel.

Quant au courant humaniste de croissance personnelle et de développement intégral de la personne, on ne sait trop. Il demeurera sans doute très présent sauf qu'il continuera d'être confronté à une spécialisation accrue au plan technique ce qui reposera avec une acuité nouvelle le débat de la formation fondamentale et du développement intégral de la personne. De l'avis de plusieurs nous sommes conviés à résoudre une problématique éducative selon laquelle il faudra assurer la formation et le développement intégral de super-technologues. Tout un programme!

Globalement il semble donc que nous soyons davantage préoccupés de démarches d'apprentissage que de processus éducatifs. Mais dans quel contexte tout cela évoluera-t-il?

D'abord dans un contexte inévitable d'évaluation, de contrôle, de consolidation, de standardisation et de recherche d'efficacité maximale. Les pédagogies seront fonction de l'économie et de la décroissance même si les clientèles n'ont pas tendance à diminuer. Les méthodes pédagogiques les plus coûteuses (ex: les stages) pourront disparaître ou à tout le moins prendre des allures bien différentes. Tout ce qui pourra faire l'objet d'une politique d'auto-financement ou de frais partagés de formation avec les organismes privés sera monnaie courante ce qui ne manquera pas d'influencer tout le domaine pédagogique.

Aussi une question importante: la motivation des agents d'éducation et des clients de la formation. Le marché du travail se ferme sur plusieurs fronts pour les "output" de l'école alors que les enseignants et les autres personnels subissent les contrecoups des mises en disponibilité et des non-renouvellement de postes et les effets sur le climat institutionnel et la motivation à enseigner ou à étudier. Ou bien la morosité l'emporte ou bien on trouve de nouveaux lieux de créativité et de développement. Là-dessus tout un chacun demeure perplexe.

Et le cycle sociologique nous conduit où? Les étudiants semblent présentement s'accommoder d'un conservatisme sécurisant. Mai 68 est déjà loin. Faut-il prévoir que les valeurs traditionnelles à la mode cèderont la place à plus ou moins long terme à autre chose qui pourrait modifier les rapports des individus à l'éducation et à la formation. Chose certaine, ils adhèrent à la consommation de masse, ils sont perméables à la révolution technologique mais fort peu politisés et tout spécialement en regard du projet éducatif. Autrement dit rien de ce côté n'annonce de courants nouveaux et les précurseurs de théories novatrices d'apprentissage ne se manifestent pas de façon particulière. Pourtant les innovations et les changements en éducation viennent souvent de la mise en évidence par la "jeunesse" de déséquilibres entre leurs besoins de formation et la pédagogie.

En définitive les "modes" prévisibles restent à prévoir. La complexité de la conjoncture actuelle ne facilite en rien les analyses prospectives surtout qu'elle engendre un climat d'incertitude qui gagne tout le monde et rejoint tous les secteurs d'activité et en premier lieu l'éducation à cause de sa place et de son rôle dans notre société. Aussi les intervenants au colloque ont fait ressortir directement ou de manière implicite un malaise ressenti par plusieurs face à un choix qui se

poserait à ce moment-ci entre l'individualisme de l'éducation et les dimensions forcément sociales de la formation. Il semble bien que la pratique d'un bon nombre soit marquée par ce genre de dilemme sinon de contradiction.

QUATRIEME PARTIE: En guise de conclusion

Nous pourrions imaginer diverses conclusions à l'exposé qui précède mais c'est finalement l'actualité qui nous aura fourni le prétexte pour insister ici sur le malaise que nous évoquions à la toute fin du chapitre précédent et qu'a repris Antoine Baby dans sa communication et durant la période de questions qui a suivi.

Au cours de l'échange avec M. Baby certains formulaient des réflexions précises sur le sens de leur pratique de la pédagogie dans une ère industrielle et post-industrielle de l'enseignement en capsules et informatisé où l'étudiant est davantage un consommateur dans des isoloirs. On notait les contradictions entre l'analyse et la pratique. On se dit plus ou moins autonome sinon prisonnier d'un modèle et d'un système. On ressent un tiraillement entre l'individuel et le collectif alors que même les conventions collectives mettent en définitive l'accent sur le bien-être individuel alors que la problématique éducative comporte une large dimension collective et communautaire dont on doit tenir compte dans la pédagogie quotidienne.
A cet égard Antoine Baby soulignait qu'une grille d'analyse comme la nôtre, plutôt fonctionnaliste, tend à nous faire voir les changements comme une détérioration d'une situation, d'où souvent l'inquiétude, le pessimisme, la démobilisation. Il suggère plutôt de reconnaître les contradictions, d'identifier les forces en présence, les véritables enjeux et de se brancher sur nos valeurs. Il y aurait là une stratégie beaucoup plus mobilisatrice.

Mais il y a aussi d'autres pistes à explorer et c'est ici que nous aimerions vous soumettre quelques passages d'un commentaire de Jean-Pierre Proulx paru dans Le Devoir du 22 février 1982. Le texte fait état d'un colloque du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'activité pédagogique, lequel thème il abordera dans son rapport annuel 81-82.

D'abord Jean-Pierre Proulx rappelle fort justement que "pour le Conseil supérieur, la reprise de cette thématique sur l'activité pédagogique constitue un retour aux sources. Il n'avait pas abordé ce thème, de façon globale, depuis 1969. Cette année-là, le Conseil avait pris position en faveur de la conception "organique" de l'activité pédagogique." L'auteur rappelle également que "tout cela s'opposait au modèle "mécaniste" de l'éducation jusque-là dominant et qui consistait, en caricaturant, à "remplir des cruches",

Or il semble que le Conseil devienne prudent face à ce modèle. "Un phénomène important s'est en effet produit au cours de la dernière décennie: la montée du pluralisme idéologique en matière pédagogique". C'est une donnée fondamentale qui n'a pas été soulevée par les participants au colloque mais qui mérite qu'on l'ajoute aux autres ingrédients à cause de l'impact possible sur les pratiques et les "modes" pédagogiques.

Et nous terminerons avec un autre emprunt à l'article de Jean-Pierre Proulx. "L'enquête menée en 1979 par le ministère de l'Education auprès des enseignants est révélatrice: majoritairement, les enseignants se rattachent encore au "modèle mécaniste" et privilégient un enseignement collectif relativement uniforme, des attitudes plutôt autoritaires, l'évaluation normative (donc comparative), l'importance de la discipline, l'impérialisme du programme."

"Pourtant, les intérêts réels, concrets, immédiats des intervenants en éducation sont probablement la clé d'interprétation la plus sûre pour comprendre la pratique pédagogique réelle. Le discours, lui, sert bien souvent d'abord à justifier sinon masquer ces intérêts."

Et voilà!

CINQUIEME PARTIE: Texte de la communication de Antoine Baby

L'EVOLUTION DE L'ECOLE QUEBECOISE: DE L'ARTISANAT A L'INDUSTRIE EN PASSANT PAR LA MANUFACTURE

Une hypothèse de travail à propos de l'évolution de l'organisation du travail dans l'enseignement québécois.

Communication de clôture
du congrès de fondation de
l'Association québécoise de
pédagogie collégiale.

St-Hippolyte, le 5 juin 1981

Antoine Baby
Faculté des Sciences de
l'éducation
Université Laval
Québec
G1K 7P4

Vous et moi travaillons dans le champ de l'éducation. S'il fallait établir des différences entre nous, entre ce que vous y faites et ce que j'y fais, on pourrait dire qu'elles se manifestent ainsi. Par métier, par formation et sans doute aussi par goût, vous êtes davantage tournés vers ce qui se passe dans l'Ecole, en l'occurrence le CEGEP, de même qu'entre les agents oeuvrant dans l'école. Vos intérêts et vos priorités vont à ce que j'appellerais <u>les finalités internes</u> de l'école comme lieu d'interventions pédagogiques. Au point qu'il vous arrive même d'oublier que l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage et de formation. Quant à moi, par métier, par formation et par goût, je m'intéresse au moins autant à ce qui se passe en dehors de l'école et à ce qui concerne les rapports de l'école avec le reste de la société qu'à ce qui se passe dans l'école comme telle. Je serais plus enclin que vous à considérer l'école comme sous-ensemble social d'un ensemble plus vaste. En ce sens, je dirais que mes intérêts et mes priorités vont davantage aux <u>finalités externes de l'école</u> considérée comme lieu et enjeu de rapports sociaux, économiques et politiques entre groupes, et classes sociales qui ont, plus facilement qu'on serait tenté de le croire, des intérêts divergents et contradictoires à propos de l'école.

Enfin de compte, cela donne, me direz-vous, des perspectives différentes d'un même objet. C'est justement pour cette raison qu'on m'a fait l'honneur de m'associer à vos travaux: parce qu'au départ, nous ne voyons pas les choses de la même façon. Autant j'ai besoin d'alimenter mes réflexions et mes travaux à votre perspective (on ne peut parler des rapports de l'école avec le reste de la société sans savoir ce qui se passe <u>dans</u> l'école), autant je n'hésite pas à dire, au risque de vous paraître prétentieux et téméraire, que vous avez besoin d'alimenter vos réflexions et vos travaux à ma perspective, à tout le moins, à la perspective des gens qui travaillent dans le même sens que moi, c'est-à-dire, grosso modo, dans le sens d'une analyse sociologique, politique et économique de l'éducation. Car on ne peut pas non plus parler de ce qui se

passe dans l'école, ni même intervenir convenablement dans l'école, sans rien savoir de la nature des rapports que l'école entretient avec le reste de la société. Je note tout de suite la possibilité d'une première divergence de vue entre vous et moi à propos de cette dernière proposition que je vous relis d'ailleurs:

> "On ne peut pas non plus parler de ce qui se passe dans l'école, ni même intervenir convenablement dans l'école quand on ne connaît rien à la nature des rapports que l'école entretient avec le reste de la société".

Je ne vous demande pas d'être d'accord sur-le-champ avec ce point de vue puisque j'ai précisément inscrit en filigrame des réflexions qui vont suivre, l'ambitieux projet de vous convaincre de sa justesse et de sa véracité!

Autant vous le dire tout de suite: quand je vous regarde travailler à travers les lunettes de ma formation et de mes déformations professionnelles, il me semble que vous manquez singulièrement de recul, que vous travaillez le nez tellement collé sur votre objet que vous le voyez mal et que vous en venez à le déformer. Car, c'est bien connu, la myopie déforme autant les objets que la presbytie! Tout de suite en vous faisant cette remarque, je réalise que je viens de m'engager sur un terrain miné. Si je commence en effet à vous reprocher les défauts de votre perspective, vous aurez tôt fait d'en faire autant avec la mienne et de me signaler, par exemple, que je vois de la politique partout jusque dans l'armoire dans laquelle l'enseignante de l'élémentaire range son matériel pédagogique, que je fais de la politique à propos de tout et de rien. Signons donc pour l'instant un moratoire sur cette question et contentons-nous de constater qu'en raison de multiples circonstances, nous avons, vous et moi, des perspectives fort différentes d'un objet com-

mun et que nous avons même, précisément, à cause de ce fait, tout avantage à échanger ensemble, à profiter des éléments de complémentarité qui rapprochent nos perspectives plutôt qu'à nous chamailler.

Il serait de bonne guerre que je vous en dise davantage sur ce que j'appelle ma perspective. Pour ce faire, j'utiliserai un exemple. Cet exemple devrait me permettre d'atteindre deux objectifs. Premièrement vous aider à comprendre les différences de perspectives que j'évoquais tout-à-l'heure. Deuxièmement vous fournir d'ores et déjà un certain nombre d'éléments quant au contenu même de la perspective des sciences sociales appliquées au champ de l'éducation, qui viendront alimenter les échanges de tout-à-l'heure. Pour ces raisons, je me permettrai de développer cet exemple de façon assez détaillée. Je suggère que nous nous arrêtions quelques minutes à faire un bilan de l'évolution de l'école québécoise au cours des quatre dernières décennies. Cela nous reporte, disons, à la fin des années 30, au début des années 40. Vous y êtes? A la bonne heure! Offrons-nous maintenant une vue panoramique de l'Ecole pour l'ensemble de la période, soit l'Ecole québécoise des années 40, 50, 60 et 70. Cette mise au foyer à travers l'objectif grand-angle de l'histoire récente étant terminé, posons-nous maintenant une question, une seule, et voyons comment vous, de votre côté, et moi, du mien, serions tentés d'y répondre. Cette question est simple: en quoi l'Ecole québécoise a-t-elle changé au cours de cette période?

UNE PERSPECTIVE PSYCHO-PEDAGOGIQUE:

Vos penchants et vos biais vous amèneront à souligner surtout les dimensions pédagogiques et psycho-pédagogiques de l'évolution de l'Ecole au cours de la période. Ainsi vous aurez été frappés, par exemple, par les changements survenus au niveau des contenus de cours et de programmes.

De même vous sentiez probablement le besoin d'insister sur le fait que les outils d'intervention pédagogique ont évolué et se sont considérablement raffinés. Au cours de la période, des modes et des engouements pédagogiques se sont succédés à une allure et à un rythme parfois même déconcertants, souvent à la manière de dogmes essentiellement exclusifs. Vous me parlerez peut-être des interactions dans la classe et des rapports enseignants-étudiants pour me dire, à juste titre d'ailleurs, qu'ils ne sont plus ce qu'ils étaient. A la rigueur vous seriez même disposés à sortir de la classe, de la salle de cours pour attirer mon attention sur des changements survenus au cours de la période, qui ne seraient pas directement reliés à l'objet de vos préoccupations, mais qui n'en ont pas eu pour autant moins d'impact sur votre pratique quotidienne. Dans cet ordre d'idée, vous me parlerez de l'entrée dans l'école de spécialistes non-enseignants, de l'élévation relative du niveau d'instruction de la population, de l'abaissement de l'âge moyen d'atteinte des différents paliers du système scolaire, etc. Vous ne manquerez de me signaler au passage une modification apportée à la fin des années 60 à la structure même du système scolaire, soit l'introduction d'un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université, et la création des CEGEP. Enfin les plus zélés d'entre vous ne voudront pas laisser passer l'occasion de me rappeler qu'à travers des luttes souvent difficiles, les enseignants et autres intervenants ont de façon générale singulièrement amélioré leurs conditions de travail, encore que le contexte très actuel des restrictions budgétaires et coupures de toutes sortes vous obligera sans doute à nuancer cet aspect de la question.

Tel serait pour l'essentiel l'ordre de réflexions que vous suggère, étant donné vos antécédents et votre pratique actuelle, un thème comme celui de l'évolution de l'Ecole québécoise au cours des quarante dernières années. Encore une fois, loin de moi l'idée d'essayer de vous convaincre que vous avez tort et que vous n'êtes pas justifiés d'envi-

sager la question posée sous cet angle. Bien au contraire, je veux plus modestement contribuer à clarifier la question des différences de perspectives pour pouvoir plus sûrement les mettre à contribution par la suite et en tirer le maximum de profit. Etre sociologue dans une faculté des sciences de l'éducation, ce n'est pas une sinécure. On sent constamment le besoin d'expliquer ces différences de perspectives à propos d'un même objet, en l'occurrence l'éducation, et de convaincre l'auditeur des rapports de complémentarité qui existent entre ces perspectives. En termes plus claire, il faut constamment vendre sa marchandise tellement cette perspective semble éloignée des préoccupations quotidiennes de l'intervenant dans l'Ecole. A cette fin j'utilise souvent l'exemple de la lune. D'une certaine manière, on peut affirmer que la petite cousine de la Terre est une et indivise. D'un autre côté, il faut bien reconnaître que, selon les préoccupations de chacun, le poète, le marin, l'astronome, l'astronaute, le pêcheur à la ligne et l'astroloque n'envisagent pas du tout l'astre de la nuit suivant les mêmes perspectives et que ce qu'ils ont à en dire paraît souvent si différent qu'ils donnent même l'impression de ne pas discourir sur le même objet. Je termine habituellement cette métaphore en précisant que le rôle, fort modeste d'ailleurs, du spécialiste en sciences sociales oeuvrant dans le champ de l'éducation consiste à amener les éducateurs enseignants et non-enseignants à voir, l'espace de trois crédits universitaires, la face cachée de la lune!

C'est encore ce que je tente de faire aujourd'hui avec vous et, cette fois, en bien moins de temps que trois crédits. Ainsi, si j'essaie à mon tour de répondre à la question de tout-à-l'heure à propos de l'évolution de l'Ecole québécoise de 1940 à nos jours, je constate que, sans nier d'aucune façon la justesse et l'à-propos de vos propres réponses, la mienne témoigne d'un ordre de préoccupations fort différentes. Ce qui me frappe, moi, relève bien davantage de l'Ecole comme sous-ensemble social d'un ensemble plus vaste, de son organisation, de sa structure et de ses rapports à l'évolution de la société globale. Dans cet

ordre d'idée, je voudrais soumettre à votre réflexion quelque chose dont je parle en public pour la première fois. Vous serez donc indulgents, vu le caractère inachevé des réflexions qui vont suivre.

L'EVOLUTION DE LA PRODUCTION MATERIELLE DANS L'ERE MODERNE:

A travers la période qui nous intéresse, je serais tenté de dire, à titre d'hypothèse de travail, que l'Ecole québécoise, dans son évolution relativement récente, a suivi avec un décalage considérable dans le temps, le modèle de l'évolution de la production matérielle. J'essaierai de préciser d'abord ce que j'entend par là. Nous tenterons ensuite de voir si, le cas échéant, cela serait simplement l'effet du hasard. Je dégagerai succintement par après la portée et la signification pour les intervenants en éducation de cette perspective assez singulière, notamment en ce qui concerne l'évolution récente de l'enseignement collégial.

Quand je dis que l'Ecole québécoise a suivi dans son évolution le modèle de l'évolution de la production matérielle, je veux dire par là qu'elle est passée par les mêmes stades, quoique dans un laps de temps beaucoup plus court, que ceux qui ont marqué la production des biens et services nécessaires au quotidien, avant d'atteindre le stade et les caractéristiques que nous lui connaissons aujourd'hui. Autrement dit, si j'ai raison, on pourrait résumer mon hypothèse de travail par la formule suivante: "L'Ecole québécoise de 1940 à nos jours: de l'artisanat à la grande industrie en passant par la manufacture".

Essayons d'abord de résumer sommairement les stades à travers lesquels s'est faite l'évolution de la production matérielle telle que

nous la connaissons aujourd'hui[1]. Depuis la fin du Moyen-Age, l'évolution de la production matérielle des biens et services envisagée sous l'angle des rapports entre le travailleur, sa force de travail, l'objet sur lequel il travaille et ses moyens de travail, a franchi "grosso-modo" quatre stades qui sont les suivants: 1) l'artisan indépendant; 2) l'artisan-ouvrier à domicile encore appelé dans certains pays le "Putting-out system"; 3) la manufacture; 4) l'industrie proprement dite. Notons au passage que le développement de ces stades s'est fait concurremment et selon un certain chevauchement si l'on tient compte des différents secteurs de la production.

Le regain de popularité qu'a connu l'artisanat depuis quelques annnées, nous permet de comprendre assez bien ce que fut la situation des artisans jusqu'à la fin du Moyen-Age, quoique ce soit souvent sur un mode assez idéalisé. Quoiqu'il en soit, on peut dire de l'artisan qu'il avait le contrôle de ses moyens de travail, qu'il existait une unité entre lui et ceux-ci et que sa productivité était largement fonction du degré de maîtrise, d'expertise et d'habileté dont il savait faire preuve à l'endroit de ses outils. Il participait en outre à toutes les phases de la production d'un bien. Au niveau de la production comme telle, il bénéficiait d'une large autonomie aussi bien en ce qui concerne ce qu'il devait produire, comment il devait le produire et en quelle quantité. Il n'était l'objet que d'une surveillance indirecte par l'intermédiaire de ce que nous appellerions aujourd'hui la consommation et le marché auquel il avait d'ailleurs la plupart du temps un accès direct. Le contrôle qu'il assurait sur son travail était tel qu'il exerçait en même

---

[1] L'essentiel des notes qui vont suivre s'inspire des références suivantes:
MARX, K.: Le Capital, livre premier, quatrième section, ch. XIV et XV, in Oeuvres, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1965.
HARNECKER, M.: Les concepts élémentaires du matérialisme historique, Ed. Contradictions, Bruxelles, 1974.

temps un contrôle sur l'apprentissage et l'accès au métier par l'intermédiaire de la corporation.

Petit-à-petit on assista à l'évolution de ce mode de production vers un autre mode introduisant un patron entre l'artisan et le marché. C'est à cette façon de produire que l'on réfère généralement quand on parle du "putting-out system"[2]. Il s'agit d'un système fondé sur la distribution de la matière première par le patron à des artisans auxquels il rachète le produit fini. Généralement le travail se faisait au domicile de l'artisan. Dans ce mode comme dans le précédent, il existait toujours cette unité entre le travailleur et son outil. De plus l'ouvrier-artisan assurait l'ensemble de la production d'un bien à tous ses stades. Cependant il bénéficiait d'ores et déjà d'une autonomie moins grande que son homologue artisan-indépendant principalement en raison de l'existence d'un intermédiaire entre lui et le marché, intermédiaire qui imposait en quelque sorte, à travers ses commandes, une surveillance aussi bien en ce qui concerne la quantité que la qualité du produit. A la fin de ce stade, on assista à un début de parcellarisation des tâches. Cette parcellarisation prit naissance dans le fait que le patron confiait à des artisans différents les divers stades, les diverses opérations requises pour la production d'une marchandise donnée. Selon la thèse de S. Marglin[3], ce n'est pas uniquement pour des raisons technologiques liées à la productivité que les patrons introduisirent cette parcellarisation, mais aussi et peut-être davantage pour éviter

---

[2]MARGLIN, S.A.: "Origines et fonctions de la parcellarisation des tâches", in Critique de la division du travail, coll. Politique, Ed. Le Seuil, 1973, pp. 41-89.

[3]MARGLIN, S.A.: op.cit.

que les travailleurs, les produits et profits de vente n'échappent à leur contrôle. En effet, du point de vue des patrons, la phase initiale de ce stade de production présentait bien des inconvénients qui risquaient même parfois de l'emporter sur les avantages. D'une part les ouvriers-artisans travaillant à domicile sans surveillance directe et constante, étaient tentés de prélever clandestinement des proportions variables de la matière première fournie par le patron pour en faire des produits qu'ils essayaient par la suite d'écouler eux-mêmes et à leur profit sur le marché. D'autre part, les ouvriers-artisans demeurant à ce stade des ouvriers indépendants en ce sens qu'ils réalisaient eux-mêmes et individuellement toutes les étapes de la production, ils n'étaient pas assujettis aux cadences auto-régulatrices du travail parcellaire et restaient maîtres de leur propre cadence. C'en était trop pour les patrons qui, introduisant le travail parcellaire à ce stade-ci, préparaient du même coup l'avènement de la manufacture.

La manufacture comme troisième stade de l'évolution de la production dans l'ère moderne, c'est d'abord la réunion en un même lieu physique et sous les ordres d'un même capitaliste, d'artisans de métiers différents par les mains desquels un produit doit passer pour parvenir à sa parfaite maturité. En ce sens, Marx parle de la manufacture de carosses, où l'on voit réunis sous un même toit des artisans tels des charrons, des selliers, des tailleurs, des tourneurs, des vitriers, des peintres, etc. Mais la manufacture, ce pouvait être aussi à ce moment de l'histoire moderne de la production, la réunion en un même lieu de plusieurs artisans dont chacun fabrique, sous la direction et pour le compte d'un même patron, un même objet. En Europe, c'était le cas notamment de la fabrication du papier, des caractères d'imprimerie, des aiguilles, etc. Au début de la période, les travailleurs de la manufacture, on le voit bien dans les exemples qui précèdent, opéraient comme ouvriers indépendants. Leurs rapports étaient des rapports de coo-

pération simple. Mais très vite on constate que l'introduction du travail parcellaire comporte pour le patron le double avantage d'accroître l'interdépendance des travailleurs entre eux et leur dépendance vis-à-vis du patron, en même temps que l'efficacité des travailleurs non pas seulement en terme de productivité mais aussi en terme de profit réalisé. C'est ce qui faisait dire à Marx[4]: "C'est le travailleur collectif formé par la combinaison d'un grand nombre de travailleurs parcellaires qui constitue le mécanisme spécifique de la période manufacturière". Par ailleurs la manufacture maintient l'unité entre le travailleur et ses outils et la productivité reste largement fonction du degré de maîtrise et de l'habileté du travailleur. Toutefois le travailleur n'a plus le contrôle sur le produit fini. De plus il est l'objet d'une surveillance et d'un contrôle disciplinaire beaucoup plus serrés que dans le cas de la production artisanale ou même de la production de l'ouvrier-artisan à domicile. Les impératifs de rentabilisation de l'entreprise et d'accumulation de profit commandent une direction énergique assumée par le patron lui-même ou ses intermédiaires et une désautonomisation conséquente des travailleurs.

Il n'en reste pas moins que l'accumulation du capital à travers la manufacture reste encore trop assujettie aux aléas du degré de maîtrise des travailleurs par rapport à leurs outils, de leurs habilités et de leur capacité physique. En ce sens le contrôle échappe encore partiellement au patron de telle sorte que, sous l'effet d'une concurrence impitoyable et d'âpres luttes ouvrières, émerge la possibilité de remplacer l'homme par la machine-outil. C'est alors la naissance de l'industrie, quatrième stade de l'évolution de la production matérielle de l'ère moderne. La machine, c'est ni plus ni moins qu'un mécanisme opérant à la fois avec plusieurs outils semblables suivant un niveau

---

[4] Mark' K.: op. cit., p. 890.

maîtrise constant et contrôlable et recevant son impulsion d'une force unique, quelle qu'en soit la forme. A l'origine, cette force d'impulsion était fournie soit par l'homme lui-même actionnant la machine-outil, soit par la vapeur. Par la suite, on vit apparaître le moteur à explosion et le moteur électrique.

Avec l'industrie moderne, on voit disparaître cette unité de travailleur et de son outil. Désormais "le procès de production ne peut plus être défini comme la réunion d'un certain nombre d'ouvriers, mais bien comme un ensemble de machines prêtes à recevoir n'importe quel ouvrier"[5]. Non seulement le travailleur a perdu toute autonomie avec l'avènement de la production industrielle, mais encore il s'inscrit dans un processus de déqualification constante au fur et à mesure du perfectionnement des machines-outils. Son rôle se résume alors dans la plupart des cas soit à servir et à fournir la machine, soit à en surveiller le fonctionnement. A noter en passant que le développement de la production industrielle a même atteint depuis assez longtemps déjà un stade où il est maintenant possible de doter la machine de ses propes systèmes de contrôle et de surveillance informatisés.

L'ECOLE COMME LIEU DE PRODUCTION:

Après un aussi long préambule, il me faut revenir de toute urgence à l'Ecole québécoise et à la question initiale qui est: en quoi cette école a-t-elle changé au cours des quelques quarante dernières années?

---

[5]Hurnecker, M. : op.cit, p. 43

Après avoir annoncée sommairement dans quel sens j'entendais répondre à cette question, étant donné ma formation, mes expériences de travail et... mes déformations, je me suis permis un long développement prétendument historique qui a pu vous paraître une ennuyeuse digression. Si je l'ai fait, ce n'est évidemment pas pour vous jeter de la poudre aux yeux. N'importe quel historien des divers modes de la production matérielle vous dira qu'il s'agit là d'un résumé trop court comportant même des simplifications irrecevables. J'ai tenu à le faire malgré tout sous cette forme sachant bien que je risquais d'ennuyer les uns et de crisper les autres, parce qu'il me semblait honnête et logique de vous fournir un résumé des éléments essentiels qui sont sous-jacents à ce que j'ai appelé tout-à-l'heure mon hypothèse de travail et, par voie de conséquence, le strict minimum d'éléments susceptibles d'assurer le succès des échanges que nous aurons par la suite.

Cette hypothèse de travail, je la reprendrai maintenant en d'autres termes et tenterai d'en dégager en cours de route les implications. Quand je considère l'Ecole québécoise sous l'angle de son évolution, je dis que ce qui me frappe, moi, outre les changements auxquels vous seriez tentés de faire allusion étant donné votre position, c'est qu'elle est passée, en l'espace d'une quarantaine ou d'une cinquantaine d'années tout au plus, du stade de l'entreprise artisanale au stade de la manufacture, puis du stade manufacture au stade de l'industrie, avec tout ce que ça comporte de références concrètes à l'évolution de la production

matérielle.

Au début de la période qui nous intéresse, l'école de rang et la petite école de village avec ses classes à divisions multiples caractérisent encore de façon dominante l'institution scolaire québécoise du moins en ce qui concerne le monde rural. Or si on y regarde de près, il est permis de croire que ces deux types d'écoles possèdent certaines des caractéristiques essentielles que nous avons dégagées tout-à-l'heure comme étant le propos du mode de production artisanal. Le travailleur qui s'y trouve, c'est la maîtresse d'école laïque ou religieuse. On y retrouve, par exemple, comme dans le cas de l'artisanat, cette unité entre le travailleur et ses outils d'intervention pédagogique en l'occurrence, en ce sens que l'efficacité de ceux-ci est essentiellement fonction du degré de maîtrise et d'expertise dont fait preuve cette travailleuse. Elle bénéficie de plus du contrôle et de la direction de son procès de travail. Elle est comme l'artisan, un travailleur indépendant et non un travailleur parcellaire en ce sens qu'elle intervient à toutes les étapes de la production, depuis la matière première jusqu'au "produit fini". Elle y enseigne généralement toutes les matières et à tous les niveaux à travers les classes à division multiples. Les contrôles externes du procès de travail et de la production sont à toutes fins pratiques inopérants, si non inexistants.

Il y a bien le folklorique inspecteur d'école et les examens de certification en fin de cours primaire, mais à la réflexion ces contrôles n'ont même pas la rigueur de ceux qu'exerçait le patron dans le "putting-out system".

Dans les villes par ailleurs, l'Ecole est déjà à ce moment quelque chose qui ressemble davantage à la manufacture dans ses premiers stades d'évolution qu'à l'entreprise artisanale. On y réunit en effet sous un même toit et sous une même direction, des artisans de l'enseignement qui sont entre eux dans des rapports de coopération simple, du moins dans les écoles primaires. Tout juste assiste-t-on à un début de parcellarisation des tâches dans les écoles secondaires en ce sens que les enseignants y sont généralement assignés à une ou deux niveaux du cours et interviennent de moins en moins sur l'ensemble du processus de formation assuré par le cours secondaire. Cela reste toutefois l'époque du titulaire omniscient qui enseigne toutes les matières et est responsable de toutes les tâches de formation d'une année scolaire donnée. Par ailleurs, la direction d'ensemble du travail, les contrôles et la surveillance échappent de plus en plus aux travailleurs-enseignants. Ces fonctions sont assurées d'une part par la direction locale et d'autre part par la multiplication des "examens communs" en provenance du Département de l'Instruction publique dans le cas de l'enseignement public et des Facultés des arts dans le cas de l'enseignement classique. En fait, il faut attendre le Rapport Parent pour voir s'ache-

ver le processus de parcellarisation des tâches de la production enseignante. La polyvalente et le CEGEP qui suit de quelques années, correspondent pour moi à la deuxième phase d'évolution de la manufacture. On y réunit un nombre sans précédent de travailleurs et travailleuses. C'est l'ère des "spécialistes", ce qui correspond à mes yeux à une perte totale de contrôle par chaque enseignant de l'ensemble du procès de travail-formation. Les rapports de travail et de production s'y hiérarchisent de plus en plus et l'arrivée "d'intermédiaires" de toutes sortes achève de désautonomiser l'enseignant en même temps qu'elle contribue à le déqualifier. Quant aux rapports que les enseignants ont entre eux, ils sont devenus ce qu'ils étaient au stade ultime de développement de la manufacture: des rapports de coopération complexe, c'est-à-dire des rapports entre travailleurs fondés sur une division technique de travail dans laquelle l'ensemble des tâches d'une production donnée sont réparties entre des travailleurs parcellaires placés en situation d'interdépendance les uns par rapport aux autres. Dans le cas de l'enseignement secondaire, cette interdépendance s'exprime aussi bien à l'intérieur d'une matière donnée (le professeur de français de Secondaire II dépend en quelque sorte du professeur de français de Secondaire I aussi bien que de celui de Secondaire III), qu'au niveau de l'ensemble de la tâche de formation (les professeurs de Secondaire II dans l'ensemble dépendent des professeurs de Secondaire I et de Secondaire III, lesquels sont en interdépendance croissante par rapport aux travailleurs(euses) du primaire et du collégial).

Si l'analogie que je propose entre le développement de la production matérielle dans l'ère contemporaine et l'évolution de l'Ecole québécoise tient, il reste à savoir si celle-ci a bel et bien franchi le quatrième stade identifié préalablement dans l'évolution de la production matérielle. En d'autres termes, l'Ecole québécoise d'aujourd'hui est-elle devenue une industrie? Bien sûr, dans le langage de tous les jours, on a continué de dire, considérant surtout la taille des polyvalente et des CEGEP actuels, que l'Ecole est devenue une véritable industrie. Mais cela reste une façon de parler et n'a rien à voir avec une analyse rigoureuse desstades d'évolution de l'Ecole québécoise mise au parallèle avec le développement de la production matérielle.

Nous avons vu précédemment que la principale condition historique à l'émergence de l'industrie en remplacement de la manufacture dans la production matérielle était faite de la nécessité pour la classe capitaliste d'en arriver à une soumission qui soit plus que formelle, qui soit réelle des travailleurs et du procès de production aux impératifs de l'accumulation du capital. Jusque là la manufacture avait maintenu l'unité du travailleur même parcellaire et de son moyen de travail. Dans ces conditions, écrit M. Harnacker, "le travail du fait qu'il dépend encore de l'habileté de l'ouvrier, n'est pas totalement subordonné au capital"[6]. C'est à ce moment historique, et à ce moment seulement que

---

[6] Harnecker, M.: op. cit. p.42.

la machine-outil qui existait déjà sous des formes rudimentaires, fit son apparition dans la manufacture et donna naissance à l'industrie proprement dite. En ce qui concerne l'Ecole, la question qui se pose est donc de savoir si cette double condition (nécessité d'une soumission réelle du travail au capital et par voie de conséquence, introduction de la machine-outil) se réalise dans le moment présent. Strictement parlant, non. D'abord la présence déterminante des impératifs de l'accumulation du capital est beaucoup moins évidente et beaucoup plus difficile à repérer que dans le cas de la production matérielle. Ce qui ne veut pas dire que l'Ecole ne soit pas, à sa manière, soumises à ces impératifs, comme l'idéologie dominante tente de nous le faire croire. Par contre le contexte de la crise actuelle nous fait voir à l'évidence qu'elle est soumise à des impératifs de "rentabilisation". Or il serait possible de démontrer que ceux-ci ne sont pas étrangers aux premiers, bien au contraire. Je me contenterai de résumer les principaux éléments d'une telle démonstration. D'une part l'Ecole ne produit pas de plus-value source de l'accumulation du capital. En ce sens elle n'est pas soumise directement à celle-ci. D'autre part l'Ecole existe en fonction de la plus-value déjà prélevée à travers le procès de la production matérielle. En ce sens toute opération gouvernementale qui consiste à réduire les coûts de l'Education et à rentabiliser l'Ecole, a comme conséquence directe de faciliter la réalisation d'une proportion plus grande de plus-value en accumalation de capital. A cet égard,

le dernier budget Parizeau est d'une limpidité sous précédent. On coupe dans les dépenses dites "improductives" telles l'Education et les Affaires sociales pour en mettre davantage dans les dépenses dites "productives". A noter en passant que cette politique économique ne date pas d'hier et qu'elle a en fait été initiée par le gouvernement précédent au début des années 70. Ce qui précède nous invite donc à croire que les impératifs du capital exercent une pression certaine quoiqu'indirecte sur le procès de production propre à l'Ecole. Reste à savoir si les choses en sont rendues au point où elles exigent de l'Ecole et des travailleurs qui s'y trouvaient une soumission réelle que seule, comme dans le cas de l'industrie, l'introduction de la machine-outil se substituant littéralement aux travailleurs et travailleuses de l'enseignement, rendra possible et effective. Posée en termes plus simples, la question devient: l'Ecole québécoise a-t-elle systématiquement remplacé l'enseignement par la véritable machine-outil à enseigner, ce qui réaliserait la deuxième dimension de la condition historique de l'avènement de l'Ecole-industrie? Strictement parlant, la réponse est évidemment non. On ne saurait confondre les outils pédagogiques, de toutes sortes, si perfectionnés soient-ils, mais dont les enseignants conservent encore un contrôle relatif et la véritable machine-outil pédagogique se subtituant à l'enseignant et le réléguant à d'autres tâches. Celle-ci, à mon sens, n'est pas encore entrée dans l'Ecole. Toutefois, il ne faudrait pas sous-estimer le caractère éminemment précurseur des expérien-

ces tentées en ce sens à travers les développements de l'informatique notamment aux Etat-Unis. Il faut se rappeler aussi que l'évolution, par définition, ne se fait jamais par à-coup, par mutatiion soudaine et qu'il existait, dans l'histoire de la production matérielle, des machines-outils bien avant l'émergence de l'industrie comme procès de production dominant dans le capitalisme moderne. En ce sens, les sommes considérables consacrées par des firmes privées au perfectionnement des outils et des machines-outils pédagogiques ne font que préparer le jour où l'évolution de la production scolaire commandera la soumission réelle du procès de production enseignante et des travailleurs de l'enseignement de même que leur remplacement systématique par la machine-outil.

Tout compte fait, je crois que l'Ecole québécoise n'est pas encore entrée dans le stade industrielle de son évolution, mais qu'elle est plutôt arrivée à un stade de transition, à quelque part entre la manufacture et l'industrie. Du point de vue de l'institution scolaire québécoise, nous serions donc entrés dans une ère pré-industrielle. Par moment, j'ai l'impression que les enseignants québécois jouent à l'autruche en refusant systématiquement d'envisager cette éventualité et de porter attention à l'analyse qui l'annonce.

Tout cela n'est bien sûr qu'une hypothèse de travail, i.e. une argumentation dont tous les éléments constitutifs n'ont pas fait, à ce jour, l'objet d'une démonstration rigoureuse et concluante Il n'en

reste pas moins que c'est une hypothèse qui peut, même dans son état actuel, susciter une réflexion féconde à propos de problèmes qui vous tiennent peut-être plus à coeur que ce qui précède. Je tenterai de vous en convaincre tout-à-l'heure en terminant ces réflexions par un bref commentaire des réformes en cours dans l'enseignement collégial. Au paravant je voudrais vous rappeler que cette bien curieuse façon de voir l'évolution de l'Ecole québécoise est faite suivant un mode analogique en ce sens qu'elle ne postule pas l'identité parfaite des deux réalités historiques mises en présence l'une de l'autre. Elle table davantage sur des ressemblances que sur des identités formelles. Ainsi, j'ai, par exemple, délibérément omis au moins deux dimensions essentielles de l'évolution de la production matérielle. Ce sont d'une part l'évolution des formes de propriété, notamment celle des moyens de production, et d'autre part l'évolution des formes de marché et de circulation de la "marchandise", en l'occurrence les étudiants! Cela ne me paraissait pas particulièrement approprié dans le cadre d'un parallèle entre l'évolution de la production matérielle et l'évolution de l'appareil scolaire. J'insiste toutefois sur un point: si je reconnais facilement que c'est une analogie, par contre je n'aimerais pas que cela soit pris comme une analogie purement rhétorique, comme une allégorie sans conséquence, ou comme une simple vue de l'esprit. Je me permettrai donc de dire qu'il s'agit, selon moi, d'une <u>analogie historique</u>. Qu'est-ce à dire? Tout simplement que s'il s'avérait, un jour, que j'avais raison de penser que l'évolution de l'Ecole s'est faite suivant un modèle

historique qui présente des ressemblances frappantes avec celui de l'évolution de la production matérielle, cela ne serait pas du tout l'effet du hasard. En effet, l'Ecole est, elle aussi à sa manière, un lieu de production. Elle produit, je veux bien en convenir, une marchandise assez particulière qu'il répugne à l'humaniste libéral d'appeler "marchandise", mais il n'en reste pas moins que la réalité nous rappelle à l'ordre: ce que l'Ecole produit, c'est de la force de travail. En ce sens c'est un lieu de production. Il s'y déroule un procès de travail qui met en rapport, suivant des formes historiques particulières, des travailleurs, des "objets" de travail, des moyens de travail, de la force de travail et du travail comme tel, de même qu'un produit fini. Si donc c'est un lieu de production, il serait logique de croire qu'il existe réellement des ressemblances essentielles historiquement déterminées entre ce qui se passe dans l'Ecole comme lieu de production et ce qui se passe dans la production matérielle capitaliste de nos conditions d'existence. Il serait également logique et au surcroît impératif d'entreprendre une démarche en vue de vérifier dans quelle mesure ce qui n'est pour l'instant qu'une hypothèse, correspond à la réalité des rapports sociaux concrets qui se nouent dans et autour de l'Ecole.

LES REFORMES EN COURS DANS L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL:

Je terminerai donc par quelques commentaires à propos du train de réformes tiré depuis quelque temps par la locomotive gouvernementale sur la voie ferrée de l'enseignement collégial! Vous devinez que ces commentaires s'inscrivent nécessairement dans la perspective bizarre et déroutante suivant laquelle j'ai jusqu'ici envisagé l'Ecole, ce qui s'y passe,de même que ses rapports avec l'extérieur.

J'ai dit plus haut qu'à mon avis l'école québécoise dans son ensemble n'avait pas encore atteint formellement le stade de l'industrie, qu'elle serait plutôt entrée dans un stade de transition, à quelque part entre la manufacture et l'industrie. Ce qui vaut pour l'ensemble du système scolaire me paraît valoir également pour l'enseignement collégial. A ce niveau pas plus qu'aux autres, on ne peut affirmer pour l'instant que les impératifs disons même de "rentabilisation" (qui sont comme nous l'avons vu, reliés aux impératifs de l'accumulation du capital) en sont rendus à un point de leur évolution où ils imposent une soumission plus que formelle du procès de production, entraînant la nécessité historique du remplacement du travailleur de l'enseignement par la machine-outil. Il n'en reste pas moins que l'ensemble des réformes au cours à ce niveau, depuis le Livre Blanc jusqu'au nouveau régime pédagogique qui, je le signale en passant, aura pour la première fois le statut officiel de <u>règlement</u>[7] précisant les modalités d'application

[7]Lettre du Ministre de l'Education aux président(es) de conseil d'administration des CEGEP, en date du 16 juin 1980, p.2.

d'une loi, en l'occurrence celle des CEGEP, en passant par la création du Conseil des collèges et de ses commissions notamment la commission d'évaluation, que les réformes en cours, dis-je, ont tous les caractères d'une entreprise visant à donner à l'enseignement collégial l'infrastructure correspondant à celle de la grande industrie. Dans l'ensemble, on peut dire que ces réformes ont sur le procès de travail de l'enseignement collégial un effet analogue à celui des réformes appliquées aux niveaux primaire et secondaire. L'enseignant y connaît une situation en bien des points semblable à celle de ses camarades des autres niveaux: désautonomisation croissante, déqualification, perte de contrôle sur le procès de travail, interdépendance par rapport aux autres enseignants, etc. Sans insister davantage sur ces effets des réformes sur l'organisation du travail proprement dite, je m'attacherai surtout à signaler les effets qu'elles ont eu et auront sur la structure même de l'entreprise de production collégiale, le CEGEP.

En ce sens on peut dire que jusqu'au Livre blanc, les CEGEP avaient l'allure et s'intégraient dans la structure du procès de production scolaire à la manière des "petites et moyennes entreprises" (P.M.E.). Bénéficiant d'une autonomie relative, leur statut et leurs règles de fonctionnement assuraient un certain équilibre dans la concurrence qu'ils se livraient. Avec le Livre blanc et tout ce qui s'en suit, on assiste à un phénomène de concentration horizontale analogue à celui qui, dans la production matérielle, a donné naissance à l'industrie monopoliste. Les économistes ont, depuis longtemps déjà, identifié deux

formes principales de concentration des entreprises; l'une dite verticale, l'autre dite horizontale. Dans le domaine de la construction, par exemple, on constate une évolution qui va dans les deux sens. A travers la première, il s'effectue une prise de contrôle "non seulement des grandes entreprises de construction, mais aussi des procès de production en aval et en amont de la production du cadre bâti et même du financement des entreprises et du secteur immobilier"[8]. Par contre, la concentration horizontale consiste en l'achat et la prise de contrôle de firmes moins développées par des entreprises plus grandes, mais dans un même secteur. C'est davantage à cette forme de concentration que je pense, la concentration horizontale, quand je considère ce qui se passe dans l'enseignement collégial depuis quelques années. En dépit des beaux discours décentralisateurs, cette concentration va même jusqu'au monopole à travers le nouveau régime collégial qui, je le répète, a été promu au rang de "réglement". L'augmentation du nombre de cours obligatoires, l'établissement d'un tronc commun, l'introduction dans la concentration et dans la spécialisation d'un tronc commun prédéterminés par le Ministre, la diminution du nombre de cours complémentaires vraiment optionnels, sont des mesures qui, sous des dehors humanistes, accroissent considérablement la capacité de surveillance et de contrôle du pouvoir central au niveau des programmes comme tels et des contenus de cours. Quant à l'administration des programmes et

---

[8] Savard, M., Le syndicalisme patronal dans la construction, Ed. coop. A. St-Martin, 1980, p. 24.

des cours, on assiste, au niveau local, à une concentration sans précédent des fonctions de direction, de surveillance et de contrôle entre les mains du D.S.P.: la question des plans d'études détaillés, la possibilité que confère au D.S.P. l'article 29 de passer par-dessus la tête d'un prof en ce qui concerne l'évaluation de l'atteinte des objectis d'un cours, le pouvoir que lui confèrent les articles 34 et 35 de vérifier les critères, les procédés et instruments d'évaluation, etc sont autant de mesures qui ont comme effet de réduire l'autonomie des enseignants sur leur procès de travail et de concentrer le pouvoir local entre les mains d'un chef d'atelier sûr qu'il sera par la suite plus facile de rallier à un plan centralisé de production collégiale. C'est à ce moment que surgit le grand contre-maître de la nouvelle entreprise monopoliste intégrée qui veillera à maintenir les cadences et à assurer le respect des normes et standards de qualité à travers tous les ateliers et secteurs de la production collégiale éparpillés sur le territoire québécois. Ce grand contre-maître, c'est à n'en pas douter la Commission d'évaluation du Conseil des collèges, à travers ce qu'elle définit elle-même comme étant son rôle d'examinateur[9]. Même s'il n'y a pas de raison de douter de sa bonne foi quand elle affirme que son rôle ira davantage dans le sens de ce que j'appellerais "des

---

[9] La Commission de l'évaluation du Conseil des collèges: rôle et règles d'action, M.E.Q., avril 1981, p. 8 et sq.

primes à la production" que dans le sens des réprimandes, coupures de salaire, suspensions et congédiements, il n'en reste pas moins que sa création constitue en même temps qu'un coup de semonce et un dernier appel à l'auto-discipline à travers les "politiques institutionnelles d'évaluation", un pas de plus, je dirais le dernier pas à franchir, avant le contrôle centralisé de type monopoliste. Ce qu'il faudrait appeller dans un langage plus décent et plus pudique, la mise en tutelle permanente et généralisée des CEGEP.

Envisagée sous cet angle sans doute farfelu, direz-vous, l'évolution de l'Ecole québécoise et en particulier de l'enseignement collégial provoque en moi des visions d'épouvante et me rappelle les pages dramatiquement évocatrices d'un petit livre remarquable qui s'intitule "'Etabli". Ce livre raconte en une centaine de pages, l'aventure d'un intellectuel français. Robert Linhart[10] qui s'est engagé comme manoeuvre chez Citroën, grand manufacturier français d'automobiles. J'aimerais croire que ce qui s'amorce dans l'enseignement collégial n'aboutira jamais à cette vision d'apocalypse qui est en fait la réalité concrète et quotidienne dans laquelle et de laquelle vivent des milliers et des millions d'être humains. Obligé de choisir, je n'ai pas la moindre hésitation: je préférerais de beaucoup avoir été alarmiste et prophète de malheur d'une catastro-

---

[10] LINHART, R.: L'Etabli, coll. Documents, Les Editions de Minuit, Paris, 1978.

phe à venir qu'analyste "a posteriori", si brillant, objectif et scientifique soit-il, d'une catastrophe avenue.

Je sais bien que cette façon de voir les choses est sans doute très éloignée de la vôtre. Encore davantage du discours officiel. Ainsi, par exemple, que dit ce discours officiel à propos de nouveau régime? Il dit entre autres qu'il est fondé sur trois priorités que vous connaissez sans doute. Je vous les rappelle quand même: 1) respect des droits de l'étudiant; 2) renforcement des responsabilités locales; 3) accueil à la collectivité. Si vous lisez attentivement ce qui vient préciser ces trois priorités, vous remarquez, par exemple, à propos de la première qu'il n'est question que d'un droit de l'étudiant, celui de recevoir un enseignement de qualité. L'affirmation de ce droit de l'étudiant légitime par ailleurs le resserrement des contrôles sur l'enseignement comme tel et en particulier sur le personnel enseignant. Remarquez au passage qu'il n'est jamais question des droits des étudiants. L'entreprise en est donc une de promotion individuelle de l'étudiant et non de promotion collective des étudiants comme groupe social. Nos dirigeants éclairés n'allumeront jamais eux-mêmes la lumière qui pourrait marquer la renaissance du mouvement étudiant.

Quant à la deuxième priorité qui est celle du "renforcement de l'autorité locale", elle est en fait bien davantage une centralisation des pouvoirs locaux, une concentration des pouvoirs jusqu'ici dévolus

à chaque CEGEP. En d'autres termes, ces mesures ne donnent pas plus de pouvoir au local par rapport au pouvoir central, à celui du Ministre et du Ministère. Elle viennent simplement concentrer entre les mains du D.S.P. des pouvoirs qui étaient jusqu'ici à la fois plus diffus et plus partagés. La somme de pouvoir au niveau local étant constante, l'opération qui consiste à en donner plus aux uns, fait que nécessairement les autres, notamment les étudiants, comme groupe, les enseignants et les P.N.E., en ont moins.

Pour ce qui est de "l'accueil à la collectivité" que je ne peux pas facilement dissocier de ce fréquent rappel à l'idée que les "collèges publics sont au service de la nation", il constitue pour moi un rappel de ce qui est évident pour tout le monde. Si donc le gouvernement croit utile de le rappeller, c'est peut-être simplement parce qu'une telle évidence légitime le gouvernement, qu'on prend soin par ailleurs de définir comme le gardien par excellence du bien commun et des intérêts de la Nation, de reprendre en main et d'une manière ferme, le gouvernail d'un navire qui a été périodiquement secoué beaucoup plus par des mutineries et conflits internes que par les vagues et tempêtes, et autres éléments externes.

De ce point de vue, si on résume l'opération en cours, elle serait finalement celle d'un gouvernement-industrie qui, prenant appui et légitimité sur les uns (l'étudiant et la collectivité), cherche à

reprendre du pouvoir en grugeant à même les droits des autres, notamment des enseignants et les étudiants comme groupe . Une sorte de jeu de vase communiquant dont l'effet concret est, suivant ma vision des choses, de mettre en place l'infrastructure nécessaire à l'accession de l'enseignement collégial dans son ensemble au rang d'une véritable industrie.

Au moment de conclure ces réflexions, je n'ai pas besoin de vous dire que vous êtes libres d'adhérer ou non à cette problématique assez inusitée de l'évolution de l'Ecole québécoise et en particulier de l'enseignement collégial. J'aimerais cependant vous entendre concéder trois choses: 1) que la vision qu'ont les gens de sciences sociales de la chose scolaire est assez (pour ne pas dire: "très") différente de celle que vous avez vous-même développée à travers votre pratique; 2) qu'à ce titre elle a des chances de vous être utile dans des moments où comme celui-ci, vous faites des bilans; 3) que cette vision assez singulière a plus de chance que la vôtre de vous faire sentir jusqu'à quel point l'évolution de l'enseignement collégail au cours des dernières années vous replonge au coeur de la contradiction qui traverse votre métier de conseillers pédagogiques, contradiction qui me paraît se resserrer sur vous à la manière d'un gigantesque étau dont les deux mâchoires féroces seraient d'une part <u>votre rôle de support aux enseignants</u> et d'autres part <u>votre rôle de consultant auprès de l'administration,</u> notamment le D.S.P.

Je devine ce qui va se passer au moment de l'échange qui va suivre. Vous me concéderez assez facilement les deux premiers points pour concentrer vos énergies et vos forces à débattre le troisième point. D'une part, il n'est pas agréable de se faire rappler ses contradictions. D'autre part le biais de sciences sociales accentue et rend plus évident le phénomène de polarisation qui marque l'évolution récente de l'appareil scolaire parce qu'il la replace dans le contexte plus vaste d'une crise de la société capitaliste. En ce sens, vous serez tenté(e)s d'avoir comme premier réflexe de le trouver alarmiste. En réalité, il n'est peut-être qu'insécurisant et inconfortable, encore que ce ne soit pour moi qu'à très court terme. Si cela vous devient insupportable, vous pouvez toujours revenir à cette perspective si répandue chez les intervenants en éducation suivant laquelle ils font généralement une analyse de la situation présente du système scolaire en termes de crise morale. Dans cette perspective, ce à quoi on assiste, c'est à des phénomènes de détérioration, de dégradation, de dégénérescence, bref à un processus qui dénature la nature foncièrement bonne du système scolaire et du système social dans son ensemble. Mais je m'en voudrais de ne pas vous signaler que cette perspective qu'en d'autres lieux on qualifie parfois de fonctionnaliste ne manque pas d'avoir à moyen termes des effets démoralisant, déprimants et singulièrement démobilisateurs. Tôt ou tard elle plonge ses adeptes dans des états inquiétants et avancés de nostalgie et de mélancolie sociales et

les poussent à se réfugier derrière de futiles chimères humanistes. Ainsi, considérez vous-même comment ils réagissent au projet ministériel visant à assurer par l'école une "formation-sur-mesure", i.e. une formation adaptée, dit-on, aux besoins de l'industrie et de l'économie en général. Ils s'opposent évidemment à ce projet, le considérant dégrandant, déhumanisant, dépersonnalisant, voire humiliant pour l'individu. Mais ils n'ont plus la force de contre-proposer autre chose qu'un modèle dit de "développement intégral de la personne". ou encore un modèle dit de "développement des ressources humaines". A l'implacable réalisme du projet gouvernemental concernant l'école capitaliste d'aujourd'hui, ils sont incapables d'opposer autre chose que des fantômes idéologiques au doux parfum de l'humanisme libéral.

A l'opposé la perspective que je vous propose est essentiellement centrée sur le repérage, l'identification et l'analyse des contradictions qui traversent notre école et notre société. Je reconnaît, qu'elle est inquétante et troublante au premier abord. Il n'en reste pas moins qu'elle comporte des effets stimulants et mobilisateurs à moyen et à long terme. Elle permet, par exemple, d'identifier et de comprendre les enjeux et les forces sociales en présence par de là l'intervention pédagogique. Elle permet également de démasquer les camouflages idéologiques à travers les réformes et mesures administratives diverses. A travers elle, l'intervenant dans le champ de l'éducation arrive à se situer lui-même et à situer son action dans le com-

plexe réseau des rapports de classes. En contre-partie, elle l'oblige évidemment à se brancher, à choisir entre des intérêts sociaux spécifiques généralement en opposition. C'est peut-être sur ce point particulier que se dressent les résistances les plus tenaces à la perspective que j'utilise depuis le début de cet entretien. Il vous appartient maintenant d'en débattre.